
This is the **published version** of the bachelor thesis:

Díaz López, Rosa; Jariot, Mercè, dir. El fracàs escolar a Catalunya. 2015. (825
Grau en Pedagogia)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/138395>

under the terms of the  license

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Díaz López, Rosa; Jariot, Mercè, dir. El fracàs escolar a Catalunya. 2015. (825
Grau en Pedagogia)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/138395>

under the terms of the  license

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Díaz López, Rosa; Jariot, Mercè, dir. El fracàs escolar a Catalunya. 2015. (825
Grau en Pedagogia)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/138395>

under the terms of the  license

TREBALL DE FI DE GRAU DE PEDAGOGIA
UAB

El fracàs escolar a Catalunya

Autora: Rosa Díaz López

Tutora: Mercè Jariot García
(Departament de Pedagogia Aplicada)

Data de lliurament: 15/06/2015
Data de la defensa: 23/06/2015

El fracàs escolar a Catalunya

Rosa Díaz López

Resum

El fracàs escolar és una de les problemàtiques que més preocupen als diferents sistemes educatius. Aquest treball pretén contribuir a la investigació realitzada sobre aquest tema i a més, conscienciar a les persones sobre la importància de combatre aquest problema. Per fer-ho, s'estudien els aspectes teòrics més rellevants del tema i es realitza una anàlisi de la situació de Catalunya, a partir de diferents indicadors, prestant especial atenció a la influència de l'origen social i el gènere sobre el rendiment de l'alumnat a través de l'informe PISA-2012.

Paraules clau: fracàs escolar, origen social, gènere i PISA-2012.

Resumen

El fracaso escolar es una de las problemáticas que más preocupan a los diferentes sistemas educativos. Este trabajo pretende contribuir a la investigación realizada sobre este tema y además, concienciar a las personas sobre la importancia de combatir este problema. Para hacerlo, se estudian los aspectos teóricos más relevantes del tema y se realiza un análisis de la situación de Cataluña a partir de diferentes indicadores, prestando especial atención a la influencia del origen social y el género sobre el rendimiento del alumnado a través del informe PISA-2012.

Palabras clave: fracaso escolar, origen social, género y PISA-2012.

Abstract

School failure is one of the challenges that concern the different educational systems. This work expects to contribute to the research carried out and also make aware people about the importance of combat this problem. To make this possible, the most important theoretical aspects of the subject are studied and the Catalanian situation are analysed using different indicators, paying special attention to the influence of social background and gender of study through PISA-2012 report.

Keywords: school failure, social background, gender and PISA-2012.

Índex

1. Introducció	4
2. Marc teòric	5
2.1. Conceptualització del fracàs escolar	5
2.2. Factors explicatius del fracàs escolar	6
2.3. Conseqüències del fracàs escolar	8
2.4. Polítiques i mesures contra el fracàs escolar a Catalunya	9
2.5. Variables que influeixen en el fracàs escolar	13
2.5.1. Origen social	13
2.5.2. Gènere	13
3. Objectius	14
4. Metodologia	14
5. El fracàs escolar a Catalunya	15
5.1. Educació Primària	15
5.2. Educació Secundària Obligatoria	17
5.3. Informe PISA	20
6. Discussió de resultats	23
7. Conclusions i propostes per combatre el fracàs escolar	24
7.1. Conclusions	24
7.2. Propostes per combatre el fracàs escolar	25
8. Consideracions finals	26
9. Referències bibliogràfiques	27
7. Annexos	30
Annex A	30
Annex B	31
Annex C	32
Annex D	33
Annex E	34
Annex F	35
Annex G	36
Annex H	37
Annex I	38
Annex J	39

1. Introducció

Actualment, ens trobem immersos en la societat del coneixement, la qual es caracteritza per canviar constantment, per la qual cosa, les persones que es troben dins d'aquesta han de ser capaces d'adaptar-se a aquesta situació. El mercat laboral també es regeix per aquesta norma, exigint així, personal altament qualificat i competent. Dins d'aquest context, els diferents sistemes educatius han de garantir que les persones es desenvolupin al màxim de les seves possibilitats i així, puguin respondre a les exigències de la societat i el mercat laboral. La problemàtica del fracàs escolar evidencia que part de l'alumnat, no només no assoleix el seu màxim, sinó que tampoc assoleix els mínims educatius per inserir-se en aquests dos contextos.

El present treball de fi de grau de Pedagogia s'ha elaborat prenent com a punt de referència la situació actual de fracàs escolar a Catalunya. L'objectiu d'aquest estudi és contribuir a la investigació sobre aquesta problemàtica i alhora, avançar en la seva comprensió, ja que encara que s'han realitzat múltiples investigacions, continua existint un gran debat entorn aquesta problemàtica.

Cal destacar que aquest treball s'ha presentat com una oportunitat per aprofundir en els continguts relacionats amb el fracàs escolar, estudiats principalment durant l'assignatura d' - . D'altra banda, les competències obtingudes durant aquesta assignatura han estat molt útils per analitzar críticament les dades estadístiques i les polítiques i programes aplicats per combatre aquest fenomen.

Per estudiar el tema del fracàs escolar doncs, s'ha elaborat un marc teòric que recull la seva definició; les causes i/o factors que influeixen en la seva aparició; les conseqüències i/o efectes que provoca; les polítiques, programes i mesures elaborades i implementades per combatre aquesta problemàtica i, per últim la influència de l'origen social i el gènere sobre el fenomen. Seguidament, s'exposen els objectius de la investigació i la metodologia emprada per assolir-los. Tot seguit, s'analitza la situació de Catalunya en relació al fracàs escolar, a través de múltiples indicadors i, posteriorment, s'exposa la discussió de resultats, en la que es comparen i contrasten els resultats obtinguts amb les aportacions dels experts recollides al marc teòric. Per últim, es presenten les conclusions extretes a partir de la investigació i anàlisi realitzades.

2. Marc teòric

2.1. Conceptualització del fracàs escolar

El fracàs escolar s'ha convertit en una de les problemàtiques que més afecta als sistemes educatius i que per tant, preocupen a la societat. D'altra banda, és un tema que genera gran discussió, sobretot per les connotacions negatives que se li atribueixen a l'alumnat (Marchesi i Pérez, 2003). Tot i ser un fenomen conegut, a l'hora de definir-lo existeix un gran debat, per la qual cosa és molt difícil reduir-ho a una única definició o concepció.

Tal i com exposa Martínez-Otero (2009) a l'hora de definir aquest concepte existeixen múltiples variants però a la majoria d'elles es troba un denominador comú: la insuficiència dels resultats escolars oficials assolits. En el cas de Catalunya, això s'acostuma a traduir en la no obtenció del títol de l'Educació Secundària Obligatòria (Calero, 2009). Aquest tipus de concepció només se centra en un únic indicador, el qual valorem que per si mateix, no engloba totalitat de la problemàtica del fracàs escolar. Al considerar únicament el rendiment acadèmic, en forma de qualificació, no es tenen en compte altres aspectes igualment importants com per exemple, el desenvolupament social, ètic, afectiu, etc., de l'alumnat. Així, considerem que és massa restrictiva, ja que el fracàs escolar és un fenomen que va molt més enllà del món educatiu i per tant, del simple fet de no haver obtingut un títol (Marchesi, 2003).

Altres autors es refereixen a objectius mínims educatius en comptes de resultats escolars (Calero, Choi i Waisgrais, 2010), però no consideren altres situacions que tenen a veure amb la finalització d'estudis com per exemple, els alumnes que ni tan sols intenten graduar-se, els que inicien cursos de grau mitjà o Batxillerat i no aconsegueixen finalitzar-los amb èxit, etc., o els que fracassen des de la perspectiva de l'eficiència, és a dir, els alumnes que es graduen però com a resultat d'una acumulació de repeticions. Tot i això, valorem positivament la idea d'objectius mínims educatius, ja que es té en compte els aprenentatges mínims que ha d'assolir l'alumnat i no només el simple fet d'obtenir bones qualificacions.

Una altra concepció va una mica més enllà al considerar que aquests objectius mínims són establerts per la societat en funció del mercat de treball (Fernández, Mena i Riviere, 2010). Així, s'implica a altres agents i institucions com a responsables d'aquest fracàs i alhora, s'amplia el ventall de persones que el pateixen, al considerar per exemple, a aquells alumnes que un cop han assolit l'edat obligatòria i el títol mínim corresponent, no continuen estudiant. Trobem molt encertada aquesta menció a la societat i al mercat laboral, ja que el tema del fracàs escolar no pot estar centrat només en la figura de l'alumne/a, com a únic/a responsable del fracàs, sinó que s'ha de visualitzar des d'una vessant multidimensional on participen diversos agents i institucions. Ara bé, aquesta concepció com d'altres analitzades anteriorment, només fa referència a no assolir uns mínims educatiu, ja sigui a l'etapa obligatòria o a la post-obligatòria, deixant de banda el màxim al que pot arribar cada persona.

Relacionada amb la concepció anterior, que parteix de la idea que el fracàs no és només de l'individu, ni del centre educatiu, sinó que també engloba a la societat, sorgeix una concepció que en comptes de parlar de fracàs escolar fa referència a un fracàs social (Martínez-Otero, 2009), la qual cosa considerem que és molt encertada, ja que individu,

família, societat, legisladors, etc., són responsables d'aquest fracàs i alhora, la disfuncionalitat produïda, acaba afectant al conjunt d'ells. Per tant, aquest tema no s'ha de limitar únicament a l'àmbit escolar, ja que aquest també és present en el context familiar, social, polític, etc.

Fins ara, les concepcions analitzades s'han centrat fonamentalment en els resultats obtinguts, és a dir, en la no consecució d'uns objectius mínims (Martínez-Otero, 2009; Calero i altres, 2010 i Fernández i altres, 2010), deixant de banda el procés que segueix l'alumne fins arribar a una situació de fracàs (Herrera, 1999; Escudero, González i Martínez, 2009) la qual, l'acaba allunyant de l'àmbit escolar. Arrel d'això, al intentar definir què és el fracàs escolar, nosaltres considerem que la primera paraula que s'hauria d'emprar és "procés", ja que un alumne/a arriba a aquesta situació com a resultat de recórrer el camí de l'escolarització, el qual es veu influenciat per múltiples factors. Per aquest motiu, partim de la idea que l'únic moment idoni per començar a actuar és durant l'escolarització i no quan l'alumnat obté resultats negatius i/o abandona el sistema educatiu.

A la majoria de concepcions esmentades anteriorment (Martínez-Otero, 2009; Calero i altres, 2010 i Fernández i altres, 2010), el protagonisme recau més en el fet de no haver assolit uns objectius mínims que en el pròpia figura de l'alumnat, i concretament, en les seves possibilitats. Així, considerem que una concepció més justa hauria de combinar el *fracàs objectiu* i el *fracàs subjectiu* (Carabaña, 2003), és a dir, el fet que l'alumnat no hagi assolit els objectius mínims establerts per la societat i alhora, que aquest tampoc hagi arribat on podria haver arribat, és a dir, al seu màxim. Cal destacar que el *fracàs subjectiu* inclou situacions que el *fracàs objectiu* no abasta: alumnes que aproven i, per tant, assoleixen el títol però en realitat no assoleixen les competències requerides; alumnes que assoleixen les competències mínimes establertes però no arriben al màxim de les seves possibilitats, etc. Per tant, basar-nos en aquesta concepció amplia les situacions que es poden considerar fracàs escolar. Cal esmentar però, que el *fracàs subjectiu* és més difícil de quantificar i de resoldre a causa de la seva complexitat però considerem que és el que més s'ajusta a la realitat. Per contra, el *fracàs objectiu*, tot i limitar les situacions que es consideren fracàs escolar, ens permet mesurar-lo amb més facilitat.

Per finalitzar, es presenta la nostra proposta de definició: *el fracàs escolar és el procés que a no desenvolupar-se al màxim de les seves possibilitats, hagi assolit o no, els objectius escolars mínims establerts per la societat i el mercat laboral.*

2.2. Factors explicatius del fracàs escolar

Des del moment en que es va començar a parlar de fracàs escolar, molts investigadors es van preguntar quines eren les causes i/o factors que el provocaven (Collet i Tort, 2011). A partir d'aquí, es van elaborar nombroses classificacions que pretenien recollir aquests factors. Arrel d'això, en aquest apartat es pretén recopilar i analitzar les principals causes del fracàs escolar.

Existeix un tipus de classificació bastant estesa que tot i que recull que el fracàs escolar és fruit de la interacció entre factors individuals, socioculturals i institucionals (Marchesi, 2005; Martínez-Otero, 2009; CTESC, 2011); deixa de banda altres factors clau com el sistema educatiu, el context de l'aula, el professorat singular, el mercat laboral, etc.

Una altra classificació distingeix entre factors intrínsecs i extrínsecs (CSASE, 2007) diferenciant així, aquells aspectes que són propis de la persona, d'aquells que provenen de l'entorn. Des d'aquesta perspectiva, l'alumne/a només pot tenir el control sobre els factors intrínsecs i, fins i tot, pot gestionar-los perquè no l'afectin negativament al seu desenvolupament. En canvi, els factors extrínsecs no depenen de la persona i, per tant, aquesta no pot controlar-los. Analitzant aquesta classificació, estimem que existeixen més factors extrínsecs que intrínsecs, per la qual cosa, l'alumne/a es troba en una situació molt vulnerable al no poder gestionar-los. Considerem essencial realitzar un treball conjunt entre tots els agents implicats en aquesta problemàtica, sobretot aquells que pertanyen al context social, polític, institucional, etc., de l'alumnat, amb l'objectiu de garantir que aquest assoleixi el seu màxim i, així, combatre i prevenir situacions de fracàs. Cal destacar que tot i realitzar aquesta diferenciació entre factors, aquesta classificació també és massa general i fins i tot ambigua, ja que tampoc s'especifiquen gaire els factors inclosos.

En una altra concepció es consideren únicament els factors psicosocials com a causa principal del fracàs escolar (Osorio, Mejía, Navarro, 2009), incloent dins d'aquestes tant els factors psicològics (factors personals, lloc d'estudi, organització del temps i tècniques d'estudi) com els factors socials i culturals (classe social, factors escolars, factors familiars i factors socioeconòmics). Des d'aquesta perspectiva, els processos interns de l'individu es veuen modificats a partir de la interacció amb el medi i la cultura. Considerem clau aquesta "interacció", ja que evidencia la gran influència que té el context sobre el desenvolupament de l'alumne/a i, per tant, sobre el fracàs escolar. En aquest treball anem més enllà, al considerar que els factors psicològics, per si sols, no són una causa de fracàs escolar, sinó que aquests únicament poden contribuir a aquesta problemàtica, quan des del context no s'ofereixen els recursos ni les eines necessàries, per aconseguir que l'alumne/a es desenvolupi al màxim de les seves possibilitats. Per tant, valorem que la influència dels factors psicològics en la persona és, menor o major, en funció de l'impacte que tenen els factors socials i culturals sobre aquesta. Arrel d'això considerem per exemple, que si un alumne/a pateix TDAH, el que més el pot influir perquè acabi en una situació de fracàs, no és el seu trastorn, sinó els factors externs que no faciliten el seu desenvolupament: recursos insuficients i/o inadaptats, baixes expectatives de la família, no adaptació del currículum escolar, exclusió social, etc.

Una última classificació aporta una visió multidimensional i complexa del fenomen (Calero, 2006; Calero i Escardíbul, 2007; Prats, 2007) al considerar que existeixen cinc factors que influeixen en el fracàs escolar: característiques i recursos propis de l'individu; ambient social i cultural i els recursos de la família; elements del context educatiu, econòmic, laboral, territorial, etc.; característiques del centre educatiu i les característiques de l'aula i del professorat singular. Considerem que aquesta concepció aconsegueix englobar els factors més importants que poden influir en el fracàs escolar, destacant especialment dos elements que a la resta de classificacions analitzades no es recullen: el context aula i el professorat singular.

Aquesta diferenciació és molt encertada, ja que permet identificar i analitzar aquells aspectes més pròxims a la realitat de l'alumnat, els quals són propis i característics de l'aula (efecte pigmaleó, rol del professor/a, relació entre iguals, etc.) i que acostumen a tenir una gran influència sobre aquest. D'altra banda, també ens permet comprovar si hi ha coherència entre el que es promou des de la institució educativa i el que realment succeeix dins de l'aula.

2.3. Conseqüències del fracàs escolar

El fracàs escolar té efectes negatius en diferents àmbits o nivells i la detecció d'aquests, ens permetrà actuar tant de manera reactiva (pal·liar la situació de fracàs actual), com preventiva (evitar possibles situacions de fracàs futures).

Una primera classificació elaborada per Blat (1985) considera que el fracàs escolar té conseqüències en l'alumne/a (pèrdua de confiança en un mateix, abandonament prematur dels estudis, comportaments disruptius, analfabetisme, etc.); en l'àmbit familiar (tensió en les relacions, propiciament de l'abandonament prematur dels estudis, etc.); en el sistema educatiu (augment de costos, etc.) en el mercat laboral (treballadors poc qualificats, baixa productivitat, etc.) i en la societat (pertorbació social: delinqüència, augment del consum de drogues, etc.). Tot i que és bastant completa, no considera altres efectes importants sobre altres àmbits o aspectes com: la institució educativa i la pròpia aula, els professionals que desenvolupen la tasca educativa, el nivell de competitivitat del país, etc. D'altra banda, considerem que caldria matissar que l'analfabetisme que es pot produir és funcional, és a dir, que els alumnes que no han assolit uns mínims educatius poden tenir dificultats per realitzar tasques de la vida quotidiana com: comprendre un contracte laboral, utilitzar les noves tecnologies, etc.

Una segona concepció, tot i considerar que el fracàs escolar té per una banda, efectes individuals, al limitar les oportunitats de participació social, cultural i econòmica de la persona en la societat i, per l'altra, socials, al provocar un menor interès i participació en els processos democràtics i alhora, disminuir la competitivitat i la innovació del país (Generalitat de Catalunya, 2013); deixa de banda les conseqüències relacionades amb l'autoestima, l'autoconcepte, la realització personal, etc., de l'alumne/a. Cal destacar que si una persona troba minvats els aspectes anteriors, aquesta no se sentirà bé amb si mateixa i per tant, viurà en un malestar constant. A més, es trobarà limitada en els diferents àmbits o contextos en els que es desenvolupa: familiar, social, laboral, etc. Per aquest motiu, creiem que per poder estar realitzats en els diferents àmbits de la vida, un requisit o condició essencial és estar bé amb un mateix. Per garantir això, és vital recolzar a l'alumne/a en aquesta problemàtica i, alhora, facilitar-li els instruments necessaris per continuar amb la seva trajectòria educativa i en definitiva, desenvolupar-se completament.

Una tercera classificació, a banda de recollir les conseqüències anteriors, també considera que el fracàs escolar provoca desafecció vers l'aprenentatge (CTESC, 2011), afectant negativament a la formació al llarg de la vida de les persones. Aquesta desafecció vers l'aprenentatge s'acostuma a traduir en absentisme escolar, el qual acaba desembocant en l'abandonament prematur dels estudis (Valiente, Zancajo i Tarriño, 2014). Ara bé, cal destacar

que encara que l'absentisme i l'abandonament escolar es presenten en aquest apartat com a conseqüències del fracàs escolar, aquests també poden ser l'anticipació al mateix (Rué, 2003). A banda d'això, considerem que aquesta és una de les conseqüències més greus, ja que els alumnes que no assolixen els objectius educatius mínims i no finalitzen els seus estudis, en el futur no acostumen a reincorporar-se dins del sistema educatiu. Per tant, aquestes persones surten al mercat laboral i en definitiva, a la societat, sense estar preparats i, el que és més important, sense haver-se desenvolupat al màxim de les seves possibilitats.

Una altra classificació se centra en els efectes que té aquest fenomen en les institucions educatives i en els professionals que treballen dins d'aquestes (Escudero i altres, 2009) considerant que aquesta problemàtica ofereix una imatge negativa a les organitzacions educadores i als professionals, provocant que aquests últims puguin disminuir el seu compromís amb l'ensenyança i experimentar una vivència negativa vers la seva professió. Estimem que ha de ser molt frustrant pels professionals comprovar que part dels seus alumnes fracassen al no assolir els objectius establerts i, sobretot, al sentir-se responsables d'aquest fracàs. D'altra banda, considerem que les institucions públiques són especialment vulnerables davant d'aquesta problemàtica, ja que s'acostuma a aprofitar aquest tipus de situació per promoure i estimular la privatització de l'educació, afavorint doncs, les polítiques segregadores que acaben produint processos com la dualització escolar, la guetització, etc.

Cal destacar que cap de les anteriors classificacions engloben, per si mateixes, les principals conseqüències del fracàs escolar. Per aquest motiu, a continuació es presenta la nostra proposta de classificació:

- ◁ Alumne/a: baixa autoestima, baixes expectatives, absentisme i abandonament prematur dels estudis, desafecció vers l'aprenentatge, exclusió social, etc.
- ◁ Família: tensió en les relacions, propiciament de l'abandonament prematur dels estudis, etc.
- ◁ Sistema educatiu: augment de costos, privatització de l'educació, desprestigi, etc.
- ◁ Societat: baixa participació en els processos democràtics, no retorn dels recursos públics invertits, etc.
- ◁ Mercat laboral: treballadors poc qualificats, baixa productivitat, baixa competitivitat, etc.
- ◁ Institució educativa (inclou el context aula i el professorat singular): imatge negativa del centre i el professorat, disminució del compromís, baixa motivació, etc.

2.4. Polítiques i mesures contra el fracàs escolar a Catalunya

La problemàtica del fracàs escolar afecta en menor o major mesura, a tots els països i sistemes educatius. Per aquest motiu, la gran majoria ha dissenyat i implementat una sèrie de polítiques i mesures amb l'objectiu de combatre'l. Centrant-nos en Catalunya, aquestes polítiques s'han aplicat principalment durant l'etapa obligatòria, fonamentalment a l'ESO (Escudero i Martínez, 2012).

El Ministeri d'Educació del Govern d'Espanya en col·laboració a la Generalitat de Catalunya i altres autonomies, desenvolupa una sèrie de plans i programes de cooperació territorial per combatre el fracàs escolar (CTESC, 2011):

- ◁ *Pla de suport a la implementació de la LOE* que té com a objectiu la millora de l'èxit escolar i la lluita contra l'abandonament escolar prematur.
- ◁ *Pla PROA* (programes d'orientació i suport) que pretén satisfer les necessitats relacionades amb l'entorn sociocultural de l'alumne/a mitjançant el desenvolupament de tres programes específics de suport en el centre educatiu:
 - *Programa*
 - *h*
 - *Progra*
- ◁ Programes específic destinats a millorar el rendiment de l'alumnat:
 - *Programa Educa3*
 - *Programa per la consolidació de les competències bàsiques*
 - *Programa de foment de la lectura i la millora de les biblioteques escolars*
 - *h*
 - *Programa Escola 2.*
 - *h*
 - *Programa ARCE*

La Generalitat de Catalunya va posar en marxa l'any 2011 el *Pla per la reducció del fracàs escolar* que té l'objectiu de reduir a la meitat el fracàs escolar en un període de vuit anys, incidint en nou eixos: *professionalització de la docència; suport escolar personalitzat; impuls de la lectura, innovació metodològica i didàctica a les aules; autonomia del centre; professionalització de la direcció; implicació i compromís de la família; relacions de la* (Generalitat de Catalunya, 2012).

Considerem que els eixos d'actuació seleccionats són molt encertats, encara que aquests no s'haurien de treballar només quan sorgeix una problemàtica d'aquest tipus sinó que s'haurien de potenciar durant tot el procés educatiu, ja que són aspectes clau que cal garantir per aconseguir l'èxit del sistema educatiu i de les persones que es troben dins d'aquest.

A banda d'aquests plans més generals, a Catalunya també existeixen diferents tipologies de mesures utilitzades per combatre el fracàs escolar, les quals es divideixen en les destinades al sistema educatiu, les destinades al professorat i les destinades a l'alumnat (CTESC, 2011).

Les primeres són de caire universal, és a dir, aplicables a tot el sistema. Dins d'aquestes, trobem les *intervencions estructurals*, les quals afecten a les característiques estructurals, tant del sistema com de les escoles i inclouen mesures com la reducció de la ràtio alumne/professor, reducció de mida de les escoles, etc. D'altra banda, les *intervencions inclusives* tenen l'objectiu d'incloure l'alumnat marginat per la seva ètnia, discapacitat, estatus socioeconòmic, etc., en les escoles ordinàries. Aquest tipus d'intervenció tenen l'objectiu de reduir la segregació interescolar i interclasses. Destaquen mesures com: redefinició de la zonificació escolar, assistència d'alumnes amb discapacitat a classes generals, etc. Valorem

positivament aquestes mesures, encara que aquestes s'haurien de realitzar com a norma general i no només puntualment amb un col·lectiu específic.

Les segones estan dirigides al professorat amb l'objectiu que les persones que es dediquen a la docència estiguin altament qualificades, ja que el seu nivell de capacitació influeix en el rendiment de l'alumnat. Tot i que les actuacions dels docents són difícils de classificar, les més destacables estan relacionades amb *l'ingrés a la capacitació docent i la formació inicial*. Considerem clau la competència personal i professional dels docents, la qual depèn directament de la seva formació inicial, la seva formació continua i dels recursos dels que disposi per desenvolupar-se. D'altra banda, per assegurar que els docents estiguin altament capacitats estimem que cal basar-se en la idea d'excel·lència en els processos de selecció i formació d'aquests. Dins de la formació inicial i continua, aquestes no només han de contemplar els continguts teòrics sinó que també han de tenir un gran component pedagògic (detecció de necessitats, gestió de la diversitat, lideratge, etc.).

Les terceres estan destinades a millorar el rendiment i les capacitats de l'alumnat. Dins d'aquestes, s'inclouen: *modificacions curriculars, mesures compensatòries de desfasaments acadèmics, mesures compensatòries de desigualtats socioeconòmiques, mesures específiques* i *Secundària Obligatoria*.

De les mesures exposades, destaquem fonamentalment les destinades a l'alumnat, concretament les *mesures compensatòries de desfasaments acadèmics* i els *programes*, ja que tradicionalment, la forma de combatre i prevenir el fracàs escolar ha estat mitjançant la creació i implementació d'aquestes polítiques o mesures especials (Escudero i Martínez, 2012). Específicament, els programes analitzats són els *Programes de Diversificació Curricular (aules obertes)*, els *Programes de Formació i Inserció* (antics PQPI), *Escola de segona oportunitat* i els *h* *K*.

Els *Programes de Diversificació Curricular* (coneguts més pel nom d'*aules obertes* a Catalunya) tenen l'objectiu d'afavorir, a l'alumnat que ho necessiti, l'assoliment de les competències i els objectius establerts en el segon cicle de l'educació secundària obligatòria (XTEC, 2015). Concretament, es duu a terme una organització dels continguts i les matèries diferent a l'establerta amb caràcter general, adaptant així, el currículum a les necessitats i característiques de l'alumnat. Considerem que aquesta adaptació a les necessitats de l'alumnat, no s'hauria de realitzar només en aquells casos més greus sinó que s'hauria de dur a terme de forma generalitzada. Concretament, estimem que a partir del currículum base que estableix l'Estat, les comunitats autònomes, centres educatius, professorat, etc., haurien de tenir la possibilitat de modificar i adaptar-lo al seu alumnat. Evidentment, aquest és un repte difícil però no impossible, que requereix una gran inversió i compromís per part de tota la comunitat educativa i, sobretot, implica trencar amb la rigidesa que caracteritza l'actual sistema educatiu.

Pel que fa els *Programes de Formació i Inserció*, aquests van dirigits a joves entre 16 i 21 anys que no han obtingut el graduat d'educació secundària obligatòria i tenen com a objectiu la seva reinserció educativa. Alhora, també han de facilitar l'adquisició d'aprenentatges imprescindibles per accedir al món laboral (Generalitat de Catalunya, 2015). Cal destacar que aquests programes es van començar a implementar en el present curs (2014-2015) i s'ofereixen en tres modalitats: *h* (PIP), *Plans de transició al treball* (PTT) i *Programes de formació i aprenentatge professional* (FIAP). A banda de permetre l'assoliment d'una sèrie de competències bàsiques, considerem que el principal benefici d'aquest tipus de programa és la reinserció educativa de l'alumnat, ja que un cop realitzen aquest tipus de formació poden retornar al sistema educatiu i, per tant, continuar amb els seus estudis.

Un altre tipus de programes bastant actuals són les *Escoles de segona oportunitat*, el qual van dirigits a joves entre 14 i 21 anys que han abandonat el sistema educatiu o que es troben en risc d'abandonar-lo prematurament. Concretament, faciliten la seva integració laboral alhora que estudien per obtenir el títol de l'ESO (Diputació de Barcelona, 2015). Per tant, són programes que combinen la formació i la feina.

Per últim, destaquen els programes anomenats *K* els quals estan dirigits tant als joves entre 16 i 25 anys que no han obtingut el graduat de l'ESO, com aquells que tot i haver-lo obtingut, no han continuat amb els seus estudis i per tant, han abandonat el sistema educatiu (Ajuntament de Barcelona, 2015). El principal objectiu d'aquests programes és la reinserció educativa i la inserció laboral d'aquests joves, combinant en el procés, accions d'orientació i suport personalitzats amb formació i experiència laboral.

Considerem que tot i que els diferents plans, programes i mesures exposades aporten beneficis als alumnes, no deixen de ser actuacions específiques i puntuals que no contribueixen a solucionar realment la problemàtica del fracàs escolar. Aquestes actuacions doncs, no tracten aquest fenomen com quelcom generalitzat ni atenen a totes les causes que el provoquen, ja que les actuacions es focalitzen principalment en la figura de l'alumne/a, com a principal responsable de la seva situació. Des d'aquesta perspectiva, es continua considerant que l'alumnat és el que s'ha d'adaptar al sistema educatiu i, al no aconseguir-ho, es dissenyen i s'implementen aquest tipus de mesures per tal que pugui assolir-ho. Tot i això, estimem que són actuacions útils per aconseguir la reinserció educativa de l'alumnat que ja ha abandonat el sistema educatiu prematurament, encara que precisament s'haurien de fomentar aquelles actuacions de caràcter preventiu que evitessin el fracàs i abandonament de l'alumnat, les quals s'haurien d'aplicar en el context escolar ordinari.

Així, la creació d'aquests programes promou la segregació de l'alumnat que no aconsegueix arribar als mínims educatius, ja que es creen espais específics adaptats a aquests, els quals estan allunyats dels ordinaris, perquè es considera que només poden ser atesos adequadament fora d'aquests espais. En realitat, aquesta separació no aporta cap tipus de benefici a l'alumnat i l'únic objectiu és separar-lo del context ordinari per protegir l'ordre i la dinàmica escolar (Escudero i Martínez, 2012). Tot això es basa en la idea errònia de que només determinats alumnes tenen necessitats, les quals només es poden satisfer de forma específica

fora del context ordinari. En aquest treball considerem que tots els alumnes tenen necessitats, en menor o major mesura, per tant, en tots els casos s'ha de dur a terme una correcta detecció i consegüentment, una adequada satisfacció de les mateixes dins del context ordinari.

2.5. Variables que influeixen en el fracàs escolar

El fracàs escolar és una problemàtica multicausal en la que influeixen diferents variables com l'origen social (capital econòmic i capital cultural), el gènere, l'ètnia i la tipologia de centre (Marchesi, 2003; Fernández i altres, 2010; Fernández i Rodríguez, 2008). Segons la *Teoria de la Justícia* (Rawls, 1971), el benestar dels individus no hauria d'estar afectat per circumstàncies que no estan sota el seu control. Arrel d'això, l'Estat hauria de garantir que els resultats educatius de l'alumnat només estiguessin influenciats pel seu esforç i no per qüestions de gènere, classe social, ètnia, etc.

En aquest treball, només s'analitza la relació entre les dues primeres variables i el fracàs escolar, ja que considerem que aquestes tenen una major repercussió sobre el rendiment educatiu de l'alumnat que la resta. A més, la influència de variables com l'ètnia i la tipologia de centre, moltes vegades no és "real", ja que està condicionada per altres factors. Per exemple, la diferència de rendiment entre centres públics i privats sovint no és causada per la naturalesa dels mateixos, sinó pel nivell socioeconòmic de l'alumnat que assisteix a aquests.

2.5.1. Origen social

Un element clau en el procés educatiu de tota persona és el seu origen o classe social (Lozano, 2003; Martínez, 2003; Fernández i altres, 2010; Martínez, 2011), ja que aquest té una gran influència sobre els seus resultats acadèmics i alhora, sobre la seva trajectòria dins del sistema educatiu. Existeixen dos vessants relacionades amb aquesta variable, una de les quals fa referència als aspectes culturals (Bernstein 1989; Bourdieu i Passeron, 2001) i l'altra als aspectes econòmics (Goldthorpe 2000). En relació a aquesta variable partim de la hipòtesi que el fracàs escolar no es produeix de forma aleatòria en les diferents classes socials, sinó que aquesta problemàtica afecta fonamentalment a les classes baixes, les quals presenten nivells econòmics i culturals baixos.

Cal destacar que la relació entre el nivell socioeducatiu de l'alumne/a i el seu rendiment acadèmic és un indicador de l'equitat del sistema educatiu (Fundació Jaume Bofill, 2013). Així, considerem que els alumnes que es troben dins d'un sistema educatiu igualitari haurien de presentar puntuacions aleatòries i, per tant, la relació entre origen social i rendiment hauria de ser pràcticament inexistent.

2.5.2. Gènere

Pel que fa el gènere, cal destacar que les noies acostumen a treure millors resultats educatius que els nois (Fernández i altres, 2010; Gabarró, 2010). Existeixen teories que defensen que el procés de desenvolupament que es dona durant la pubertat afavoreix a les noies en el manteniment de la disciplina, l'atenció i l'ordre (Harris, 1998). Un altre tipus de teories defensen que aquestes presenten habilitats de maduració més avançades, com per

exemple les lingüístiques, les quals s'acostumen a aplicar més en els processos d'aprenentatge, en comparació a altres com les espacials o formals (Gil-Verona i altres, 2002).

Tot i que existeixen diferències biològiques (centrant-nos en les cerebrals) entre nois i noies, les investigacions científiques realitzades, no han pogut demostrar que aquestes siguin determinants pel que fa el rendiment acadèmic. Per tant, les diferències purament biològiques no són suficients per explicar aquesta dissemblança entre sexes. Així, altres factors com els culturals i els socials sorgeixen com a causa principal d'aquesta dissimilitud (Gabarró, 2010). Per aquest motiu, en comptes de "sexe" emprarem el terme "gènere".

3. Objectius

A continuació s'exposen els objectius de la investigació, formats per l'objectiu general seguit dels objectius específics.

- ◁ Analitzar la situació de fracàs escolar a Catalunya.
 - Descriure l'evolució del fracàs escolar a Catalunya.
 - Explicar la influència de l'origen social sobre el rendiment acadèmic de l'alumnat.
 - Explicar la influència del gènere sobre el rendiment acadèmic de l'alumnat.

4. Metodologia

La realització de la primera part del treball s'ha basat en diferents articles, investigacions, estudis, publicacions, etc., elaborats per una banda, pel propi govern espanyol i català i, per l'altra, per institucions i organismes públics que han fet una anàlisi detallada d'aquesta problemàtica. Els dos estudis més rellevants emprats en aquesta part del treball són *Fracàs i abandonament escolar a Espanya* (Fernández i altres, 2010) i *Informe sobre risc de fracàs escolar a Catalunya* (CTESC, 2011). Pel que fa la contextualització del fracàs escolar a Catalunya, cal destacar que la informació recollida també prové de fonts de dades com l'informe PISA, l'Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT), el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, *las Cifras de Educación en España* i el Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya. Cal destacar que per conèixer la influència de les variables de la classe social i el gènere sobre aquest fenomen ens basarem específicament en l'estudi PISA de l'any 2012.

Per facilitar la recollida de dades s'ha pres com a referència la concepció més restrictiva d'aquest concepte, és a dir, el *fracàs objectiu*, entès com el no assoliment dels objectius educatius mínims que s'acaba traduint en la no obtenció del graduat de l'ESO. Arrel d'això, l'anàlisi estadístic se centra en l'etapa d'educació obligatòria, moment en el que es gesta i es manifesta fonamentalment aquest fenomen. A causa que actualment no es disposa de la totalitat de dades corresponents al curs 2013-2014, s'ha escollit el 2012-2013 com a període de referència per estudiar els diferents indicadors.

Per assolir els objectius establerts, s'han seleccionat diferents indicadors clau que ens permeten analitzar el procés que segueix l'alumne fins arribar a una situació de fracàs, així com, la influència que tenen les variables de l'origen social i el gènere sobre aquest. Concretament, els indicadors analitzats durant l'etapa obligatòria són: taxa d'escolarització, taxa de repetició, taxa d'idoneïtat, percentatge de graduació i certificació i taxa d'abandonament escolar prematur. D'altra banda, els indicadors emprats per explicar la relació entre les dues variables d'anàlisi i el fracàs escolar són: percentatge d'alumnat en el nivell alt i baix en matemàtiques, percentatge d'alumnat amb baix rendiment a matemàtiques, impacte dels ESCS en els resultats en matemàtiques i diferències de puntuació entre nois i noies en matemàtiques, ciències i comprensió lectora.

5. El fracàs escolar a Catalunya

En aquest apartat es pretén estudiar la situació actual de Catalunya en relació al fracàs escolar. Tot i que aquesta problemàtica s'acostuma a relacionar directament amb l'educació secundària obligatòria, cal destacar que a l'educació primària ja es poden començar a observar els primers indicadors relacionats amb aquesta problemàtica (Fernández i altres, 2010). Per aquest motiu, primerament ens centrarem en l'Educació Primària, moment en el que es comença a gestar aquesta problemàtica i posteriorment, analitzarem la següent etapa educativa, en la qual el fracàs escolar es manifesta completament.

5.1. Educació Primària

Com es mostra a la Figura B1 (veure annex A), la taxa d'escolarització durant l'etapa d'educació primària en el curs 2012-2013, és molt elevada, arribant quasi al 100%. Aquesta dada no és massa sorprenent al tractar-se d'una part de l'etapa obligatòria. Pel que fa el gènere, cal destacar que no existeixen diferències significatives entre nens i nenes en aquesta etapa.

A Espanya el percentatge d'alumnes repetidors ronda entorn al 4% a segon, quart i sisè curs. Cal destacar que les dades estan separades pels tres cicles que conformen aquesta etapa educativa, ja que quan és necessària la repetició, aquesta s'ha de realitzar al final dels diferents cicles. Aquesta xifra és bastant inferior en el cas de Catalunya, la qual recull els percentatges de repetició més baixos en comparació a la resta de comunitats autònomes (1,4%; 1,1% i 1,1% respectivament) (consultar Annex B). Pel que fa el gènere, els nois repeteixen més que les dones en la majoria de comunitats autònomes, inclosa Catalunya.

Taula 1

Evolució de la taxa de rep

-2013

#

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Primer	1,10%	1,60%	1,20%	1,20%	1,20%	1,11%
Segon	1,70%	1,80%	1,40%	1,50%	1,50%	1,41%
Tercer	1,10%	1,20%	0,90%	0,80%	0,80%	0,74%
Quart	1,30%	1,40%	1,10%	1,10%	1,10%	1,06%
Cinquè	1,10%	1,40%	1,00%	0,90%	0,90%	0,80%
Sisè	1,60%	1,60%	1,20%	1,20%	1,20%	1,08%

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014.

Analitzant l'evolució de la taxa de repetició a Catalunya (veure Taula 1), podem observar que els últims cursos de cada cicle (segon, quart i sisè) registren les xifres més altes de repetició, al llarg de tot el període d'estudi, és a dir, des del curs 2007-2008 fins al curs 2012-2013. Cal destacar que entre aquests tres cursos, que marquen el final de cicle, segon d'Educació Primària és el que recull les xifres més altes de repetició. Una hipòtesi que pot explicar aquest fet és que aquesta etapa és un moment clau en l'educació de l'alumne/a, ja que és quan es produeix la consolidació de la lectoescriptura, la qual cosa determina molt estrictament, si un alumne/a ha de promocionar o bé, ha de repetir curs. D'altra banda, el curs 2008-2009 recull les xifres més altes de repetició i tot just el següent any, la taxa disminueix considerablement. A partir d'aquí, les xifres tendeixen a mantenir-se encara que es produeixen petits augments i disminucions. Cal esmentar que el curs 2012-2013, menys a primer i segon d'educació primària, presenta les taxes més baixes de repetició. Per tant, es pot observar que l'evolució en termes generals, ha estat positiva, ja que la taxa de repetició ha anat disminuint.

Taula 2

Taxa **per sexe. Curs 2012-2013**

	Primer curs	Segon curs	Tercer curs	Quart curs	Cinquè curs	Sisè curs
TOTAL	97,9%	96,2%	95,4%	94,3%	92,9%	91,1%
Nenes	98,3%	96,8%	96,1%	95,1%	93,9%	92,3%
Nens	97,6%	95,6%	94,7%	93,5%	91,9%	90%

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014. Elaboració pròpia.

Tal i com es pot observar a la Taula 2, en el curs 2012-2013, la taxa d'adequació a primer d'educació primària és molt alta però conforme s'avança de curs, aquesta comença a disminuir progressivament. Concretament, entre el primer i l'últim, existeix una diferència de 6,8 punts. Per tant, podem concloure que a l'últim curs de l'Educació Primària quasi un 9% dels alumnes realitza uns estudis a una edat superior de la que li correspon. En relació a la variable del gènere, destaca el fet que les nenes presenten una taxa d'adequació major que la dels nens.

En termes generals, l'evolució de la taxa d'adequació en aquesta etapa educativa és bastant positiva, ja que es produeix una millora en els diferents cursos (veure Annex C). Cal destacar que conforme es van produint repeticions en els primers cursos d'educació primària, la taxa d'adequació disminueix en els cursos posteriors, ja que quan aquests alumnes que repeteixen en els primers cursos arriben als últims, la seva edat no es correspon amb el curs que estan realitzant. Per tant, la taxa d'adequació és acumulativa, ja que quan un alumne/a deixa d'estar en el curs que li correspon genera un desfasament que continua en els cursos següents. Així, s'observa una relació entre la taxa de repetició i la taxa d'adequació, ja que quant menys alumnes repeteixin curs, més alta serà la taxa d'adequació. Arrel d'això, considerem que la millora produïda en els últims cursos, està relacionada amb la disminució de les repeticions.

Per finalitzar l'estudi en l'etapa d'Educació Primària s'analitza el percentatge d'alumnes que superen totes les àrees per cicle, en el curs 2012-2013 (veure Annex D). El cicle inicial és el que recull la xifra més alta d'alumnes que superen totes les àrees (93,9%) i en

canvi, en el cicle superior trobem la xifra més baixa (88,5%). Així, es pot observar que conforme es va avançant cada cicle, hi ha un menor nombre d'alumnes que superen totes les àrees. Una hipòtesi que pot explicar aquesta dada és l'augment de la dificultat i l'exigència educativa que es produeix conforme es va avançant de curs, acompanyada d'una inadequada satisfacció de necessitats de l'alumnat.

En conclusió, a l'etapa d'Educació Primària es poden començar a identificar els primers indicadors de fracàs escolar, els quals són principalment la repetició i el retard escolar produït per aquesta. D'altra banda, considerem que l'alumnat que hagi presentat dificultats i, per tant, hagi patit retards en aquesta etapa educativa, tindrà dificultats per recuperar-los durant l'ESO i, possiblement, continuï acumulant-ne de nous.

5.2. Educació Secundària Obligatòria

L'etapa d'educació secundària obligatòria (ESO) és el moment clau en el que es manifesta el fracàs escolar. Prenent com a referència el Figura B1 (vegi's Annex A), podem observar que en el curs 2012-2013, la taxa d'escolarització és molt elevada durant tota aquesta etapa, superant el 90%, de igual forma que en l'educació primària. Així, les diferències són poc significatives entre els cursos que conformen l'etapa d'educació obligatòria, la qual s'emmarca des dels 6 als 16 anys.

Taula 3

Evolució de la taxa de repetició

Curs	Taxa de repetició			
	1r d'ESO	2n d'ESO	3r d'ESO	4t d'ESO
2002-2003	2,4 %	5,6 %	3,7 %	10,8 %
2003-2004	11,8 %	14,3 %	15,7 %	12,5 %
2004-2005	9,1 %	7,5 %	9,0 %	9,6 %
2005-2006	8,9 %	9,5 %	9,5 %	10,5 %
2006-2007	8,5 %	8,7 %	3,5 %	9,9 %
2007-2008	9,2 %	9,7 %	10,5 %	10,1 %
2008-2009	9,0 %	9,5 %	10,2 %	9,9 %
2009-2010	8,4 %	9,1 %	9,6 %	9,5 %
2010-2011	7,4 %	7,6 %	8,5 %	9,0 %
2011-2012	7,2 %	7,9 %	8,1 %	8,7 %
2012-2013	6,0 %	6,5 %	6,9 %	7,4 %

Font: Departament d'Ensenyament, 2013.

Pel que fa l'evolució de la taxa de repetició (veure Taula 3), des del curs 2002-2003 fins al 2007-2008, aquesta no mostra una tendència clara, ja que les xifres augmenten i disminueixen constantment. Cal destacar que en el curs 2003-2004 s'observen les taxes de repetició més altes que es recullen a la taula. A partir del curs 2007-2008 tendeix a disminuir progressivament a tots els cursos, exceptuant segon de l'ESO del curs 2011-2012, on es produeix un petit augment però aquest no és significatiu. Així en sis cursos acadèmics, primer

ha passat del 9,2% al 6%, segon del 9,7% al 6,5%, tercer del 10,5% al 6,9% i per últim, quart ha passat del 10,1% al 7,4%. Centrant-nos en l'últim curs, aquest registra les xifres més baixes de repetició des del curs 2003-2004. Quant al gènere, a la Taula C4 (veure Annex E), es pot observar que a quart de l'ESO, els nois repeteixen més que les noies. Concretament, el 9,5% dels nois i el 6,8% de les noies avaluades al final de l'ESO repeteixen.

Comparant aquestes xifres amb l'educació primària, es pot comprovar que la taxa de repetició a l'ESO és més alta que a l'etapa anterior. Cal destacar que existeixen múltiples hipòtesis que poden explicar aquesta diferència: augment de la dificultat i exigència educativa, inadequada adaptació a les necessitats de l'alumnat, desmotivació, etc.

Taula 4

U -2013 - O \ #

Primer	Segon	Tercer	Quart
85,1%	78,6%	73,8%	73,1%

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014.

Quant a la taxa d'idoneïtat (consultar Taula 4), aquesta passa del 85,1% a primer a 73,1% a quart. Aquestes xifres ens mostren que quasi el 15% dels alumnes que cursen primer de l'ESO han repetit algun curs i, per tant, tenen una edat superior a la que li correspondria per nivell. De igual forma, el 26% dels alumnes que realitzen l'últim curs, ha repetit anteriorment i per tant, tenen una edat superior a la que li correspon per aquest nivell. El salt o diferència més significativa entre cursos, la trobem a segon d'ESO, ja que la taxa es redueix un 6,5% respecte el curs anterior. En relació a l'etapa d'Educació Primària, es pot comprovar com efectivament es produeix una acumulació de retards escolars conforme s'avança de curs.

En relació al gènere (veure Annex F) la taxa d'idoneïtat és major en les noies en els diferents cursos. Concretament, aquestes presenten una taxa d'idoneïtat del 87,9% a primer d'ESO que decreix fins al 76,9% a quart, produint-se així, una diferència d'11 punts. Pel que fa els nois, la xifra passa d'un 82,5% a primer a un 69,4% a quart, produint-se doncs, una diferència de 13,1 punts. Entre els dos sexes existeix una diferència de 5,4 punts a primer i, als tres cursos restants, aquesta diferència és de 7,5 punts aproximadament.

Cal destacar que a quart d'ESO es realitza una avaluació interna que ofereix tres vies diferents a l'alumnat (consultar Annex E). La primera d'elles és la repetició, anomenada anteriorment. La segona és la graduació, la qual es produeix quan els alumnes superen totes les matèries, ja sigui al juny o al setembre. Per últim, la certificació es produeix quan hi ha alumnes que al no superar totes les matèries i al no poder repetir curs, només aconseguixen un certificat d'escolarització.

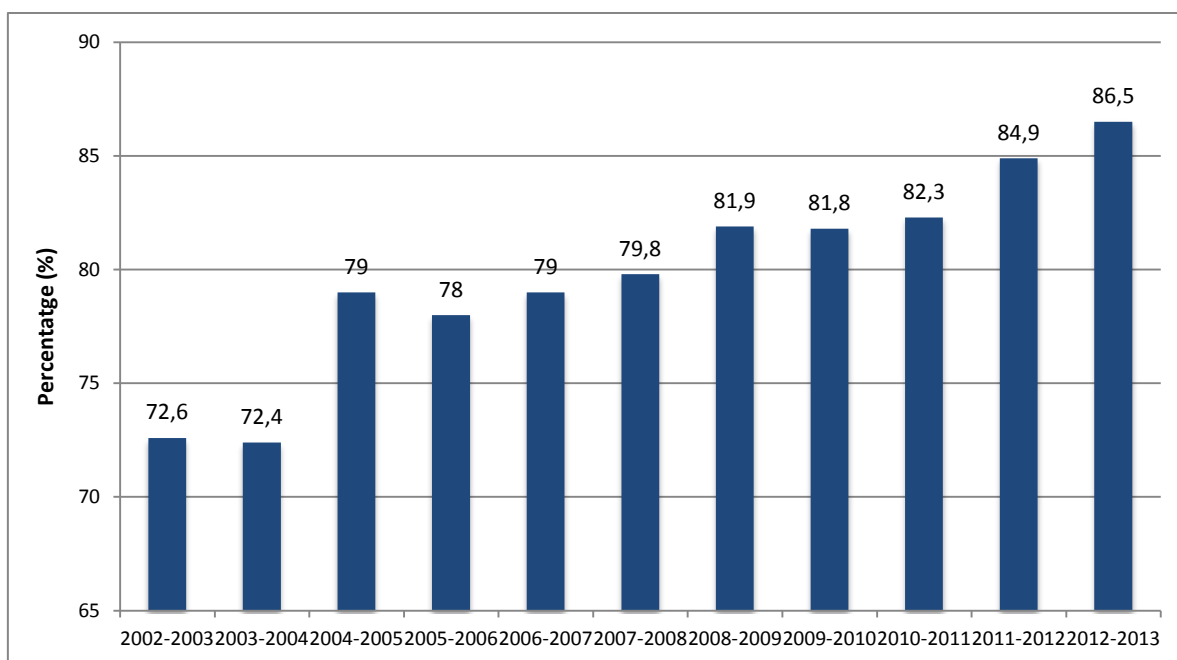


Figura 1. Evolució de la taxa d

Font: Departament d'ensenyament, 2013. Elaboració pròpia.

Pel que fa la taxa de graduació a quart de l'ESO, la Figura 1 recull la seva evolució a Catalunya des del curs 2002-2003 fins al curs 2012-2013. Tal i com es pot observar, existeix un augment de 13,9 punts entre el primer i últim curs. Tot i que la taxa de graduació tendeix a augmentar al llarg dels cursos, cal destacar que es produeixen augments i disminucions constantment, per la qual cosa aquest creixement no es produeix de forma totalment progressiva. Dels cursos analitzats, es pot observar que el curs 2003-2004 registra la taxa de graduació més baixa (72,4%) i, en canvi, el curs 2012-2013 recull la taxa de graduació més alta dins del període d'estudi (86,5%).

Centrant-nos en el curs 2012-2013, la majoria d'alumnes es graduen i només un 13,5% no ho aconsegueix. Dins d'aquest percentatge d'alumnat (veure Annex E), la majoria repeteix curs (8,2%) i la resta, només aconsegueix el certificat (5,3%). Quant al gènere, les noies mostren resultats més positius que els nois en les tres vies, ja que quasi el 90% d'elles es graduen i el percentatge de repetició i certificació és més baix que els nois amb un 6,8% i un 3,9% respectivament.

Al finalitzar l'etapa d'educació obligatòria, els alumnes poden escollir entre continuar amb la seva formació o bé, inserir-se en el món laboral. Fins aquest moment, la taxa d'escolarització es manté molt elevada però a partir d'aquest moment, aquesta comença a decreixer (veure Annex A). Concretament, entre els 17 i els 23 anys, la taxa disminueix considerablement. Cal destacar que entre cada edat (per exemple entre els 17 i els 18 anys) existeix una diferència de 9 punts aproximadament. A partir dels 23 anys, la taxa continua disminuint però aquesta diferència és molt menor. Pel que fa el gènere, la taxa d'escolarització de les dones supera la dels homes fins l'edat de 24 anys. Per tant, podem afirmar que les dones a partir dels 16 anys continuen estudiant més que els homes.

Taula 5

Evolució del percentatge de població que abandona prematur dels estudis. Per sexe

	Homes	Dones	TOTAL
2008	39,9%	25,7%	32,9%
2009	38,4%	25,1%	31,9%
2010	34,8%	22,8%	28,9%
2011	31,1%	21,1%	26,2%
2012	28,5%	19,7%	24,2%
2013	30,5%	18,6%	24,7%
2014	26,7%	17,5%	22,2%

Font: IDESCAT. Elaboració pròpia.

Un últim indicador que estudiarem en relació al fracàs escolar és l'abandonament prematur dels estudis que com hem esmentat en el marc teòric, pot ser causa o conseqüència del fracàs escolar. Cal destacar que la Unió Europea va fixar com a objectiu a assolir que l'any 2020, aquest indicador no superés el 10% de la població. Analitzant la situació de Catalunya (vegi's Taula 5), es pot observar que l'any 2014, el percentatge de població que abandona prematurament els estudis és més del doble del número fixat per la UE (22,2%). Pel que fa l'evolució d'aquest indicador, la xifra disminueix considerablement des de l'any 2008 al 2014. Concretament, de l'any 2008 al 2014 existeix una diferència de 10,7 punts. Una hipòtesi que pot explicar aquesta disminució global de la taxa d'abandonament prematur està relacionada amb la crisi econòmica, concretament, amb el fet que la població de 18-24 anys assumeix la necessitat d'augmentar el seu nivell formatiu per aconseguir inserir-se i sobretot, mantenir-se dins del mercat laboral.

Quant a la diferència entre els dos gèneres trobem que els homes presenten dades d'abandonament molt més altes en comparació a les dones. La taxa de 22,2% de l'any 2014 es desagrega en un 26,7% pels homes i un 17,5% per les dones. Aquesta xifra es pot relacionar amb la taxa d'escolarització dels 16 anys als 23 analitzada anteriorment, en la qual s'observava que les noies continuaven estudiant més que els nois.

5.3. Informe PISA

PISA és una avaluació internacional, realitzada per l'OCDE, que avalua el rendiment educatiu dels estudiants de 15 anys. Aquest programa avalua principalment la competència matemàtica, la comprensió lectora i la competència científica, centrant-se cada edició en una competència específica. En aquest informe, s'estableixen sis nivells diferenciats segons la puntuació obtinguda en les diferents competències avaluades. Es considera que obtenir una puntuació inferior al nivell 2 és sinònim d'estar en una situació de risc de fracàs escolar (OCDE, 2007).

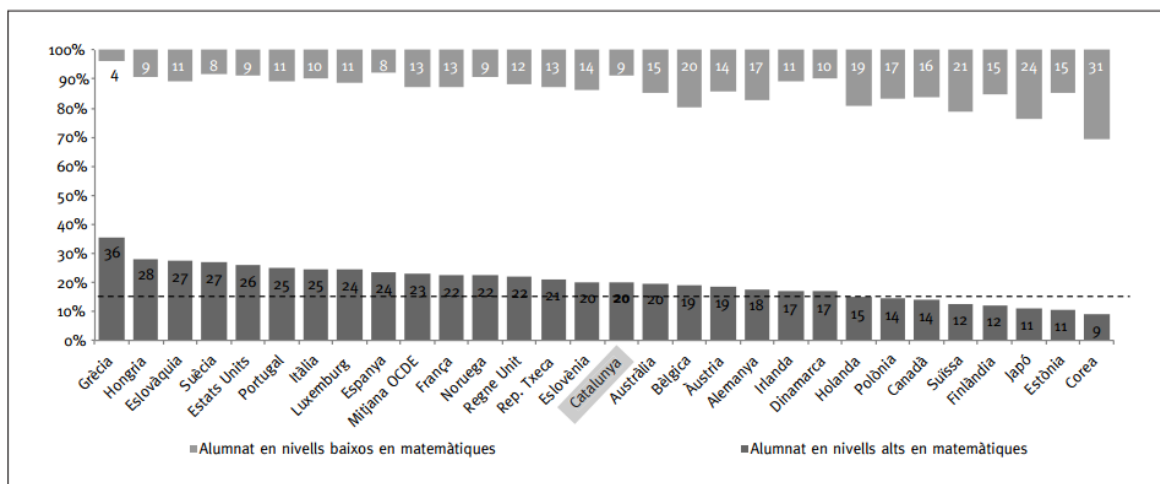


Figura 2. h

Font: Jaume Bofill, 2013.

Les Figures 2 i B3 (veure Annex G) mostren que hi ha un 20% d'alumnes amb baix rendiment en la competència matemàtica a Catalunya, situant-se 4 punts per sota la mitjana espanyola i 3 punts per sota la de l'OCDE, tot i que supera en 5 punts, l'objectiu de l'estratègia Europa 2020 (15%). En contraposició, només hi ha un 9% d'alumnes amb alt rendiment. Així, Catalunya es troba lluny de resultats positius com els de Corea, Estònia i Japó o els de comunitats autònomes com Navarra i Castella i Lleó, els quals assoleixen l'objectiu de l'estratègia Europa 2020. Tot i això, presenta una situació més positiva que la d'altres països i comunitats autònomes.

Nivell socioeconòmic

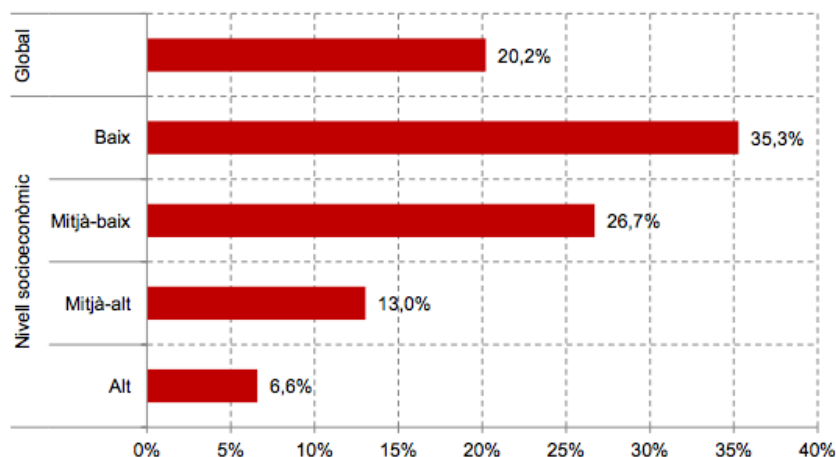


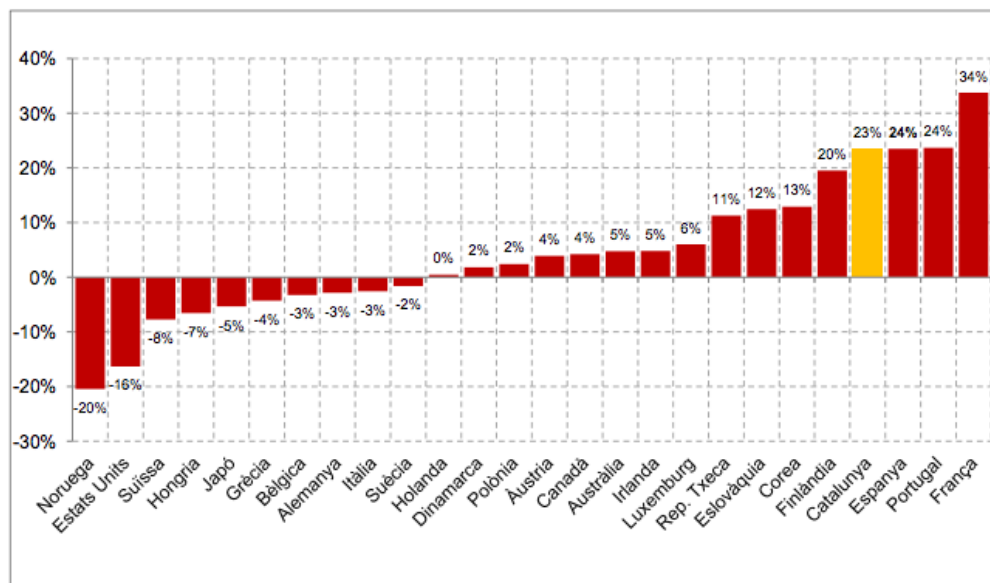
Figura 3 h

socioeconòmic a Catalunya

Font: Jaume Bofill, 2013.

A la Figura 3 es relaciona el baix rendiment de l'alumnat en matemàtiques (20%) amb el seu nivell socioeconòmic. Desglossant la xifra global, es pot observar que només el 6,6% de l'alumnat amb un nivell socioeconòmic alt obté puntuacions baixes en matemàtiques. Aquesta xifra augmenta considerablement en els alumnes amb un nivell socioeconòmic mitjà-baix i baix

(26,7% i 35,3% respectivament). Per tant, es pot observar que l'alumnat amb risc de fracàs escolar se situa principalment en els nivells socioeconòmics més baixos.



7

s entre 2003 i 2012 O # O

Font: Jaume Bofill (2013)

Cal destacar que PISA utilitza l'Índex d'Estatus Social, Econòmic i Cultural (ESCS en anglès), com indicador del nivell socioeconòmic familiar, dins del qual s'inclou el nivell d'estudis del pare o de la mare (el que sigui major), el nivell d'ocupació dels pares i l'índex de possessions familiars (García, 2013).

Tal i com es pot observar a la Figura 4, a la majoria de països augmenta l'impacte de l'ESCS sobre els resultats en matemàtiques, destacant els casos de França, Portugal, Espanya i Finlàndia. Així, en aquests països es produeix un empitjorament de les desigualtats socials en els resultats de la prova de matemàtiques. En el cas concret de Catalunya, també es produeix aquest empitjorament de les desigualtats socials, al produir-se un augment del 23% entre les dues edicions seleccionades. Aquest augment implica que els resultats educatius dels alumnes, actualment depenen més del seu nivell socioeconòmic que l'any 2003. Cal destacar que encara que la majoria de països experimenten aquest augment, hi ha altres països que han aconseguit disminuir l'impacte de l'ESCS sobre els resultats de la prova. Destaquen especialment Noruega i Estats Units (-20% i -16% respectivament).

La majoria de països que han millorat la seva puntuació en matemàtiques també han aconseguit disminuir les desigualtats socials entre 2003 i 2012 (veure Annex H). Concretament, aquests països són Alemanya, Suïssa, Itàlia, Japó, Corea i Grècia. Cal destacar que els tres primers són els que experimenten una important disminució de les desigualtats de rendiment per nivell socioeconòmic. Quant a Catalunya, es pot observar que tot i augmentar les desigualtats segons nivell socioeconòmic, no hi ha canvis importants en la puntuació, ja que aquesta es manté estable.

Gènere

Les Figures B5 i B6 (consultar Annex I i Annex J respectivament) presenten les diferències de puntuació en matemàtiques, ciències i comprensió lectora segons el gènere a nivell internacional i a nivell autonòmic. Pel que fa les competències en matemàtiques, tant a nivell internacional com autonòmic, els nois obtenen millors puntuacions que les noies. Centrant-nos en Catalunya, es pot observar que existeix una diferència gran entre els dos gèneres (+22 punts) sent la tercera més alta a nivell internacional i la primera entre les diferents comunitats autònomes, superant així, la mitjana de l'OCDE i de la UE-15 (+11 i +12 punts de diferència respectivament). Quant a la comprensió lectora, en aquest cas són les noies les que obtenen puntuacions bastant superiors a la dels nois, tant a nivell internacional com autonòmic. Destaquen països com Finlàndia, Eslovènia i Suècia i, alhora, comunitats autònomes com Astúries i Navarra. En el cas de Catalunya però, aquestes diferències entre gèneres no són tant significatives en comparació a altres països i comunitats autònomes, ja que en els dos casos, Catalunya es troba en la penúltima posició, situant-se per sota de la mitjana de la OCDE i la UE-15. A ciències, a diferència de les altres dues àrees, no s'observa una tendència clara, ja que a la majoria de països, no existeixen diferències significatives entre els dos gèneres i, en els països on sí es produeixen, aquestes són bastant reduïdes. En aquest cas, Catalunya se situa en la tercera posició a nivell internacional i en la primera posició a nivell autonòmic amb 12 punts de diferència a favor dels homes.

6. Discussió de resultats

En aquest apartat és pretén relacionar els diferents resultats obtinguts en la investigació estadística amb la informació recollida al marc teòric i alhora, comprovar si s'han assolit els objectius plantejats a l'inici del treball.

Els resultats recollits durant l'etapa de l'educació obligatòria confirmen que l'alumnat segueix un procés fins arribar a una situació de fracàs escolar (Herrera, 1999; Escudero i altres, 2009), el qual el porta tant a la no obtenció de les competències mínimes com al no assoliment del seu màxim. A més, es pot comprovar que l'alumne/a presenta grans dificultats per sobreposar-se als diferents retards que va experimentant durant la seva escolarització.

Pel que fa l'origen social, d'acord amb Fernández i altres (2010), el nivell socioeconòmic de l'alumnat té una gran influència sobre els seus resultats educatius, tal i com s'ha comprovat a través de l'informe PISA, en el qual es recull que els alumnes en risc de fracàs escolar tenen majoritàriament un nivell socioeducatiu baix. Per tant, es pot concloure que aquests alumnes tenen major risc de fracassar que els de nivell socioeconòmic alt.

Quant al gènere, l'evidència empírica confirma la tesi exposada pel CTESC (2011), la qual fa referència a que les noies tenen major èxit dins del sistema educatiu que els nois i alhora, presenten un índex d'abandonament escolar inferior a aquests. Centrant-nos en l'informe PISA, cal fer esment de les desigualtats de gènere presents en les tres competències avaluades a Catalunya, destacant els nois en matemàtiques i ciències i les noies en comprensió lectora.

En relació a aquestes dues variables, les dades mostren que no es compleix la *Teoria de la justícia* de Rawls (1971), ja que que l'Estat no és capaç de garantir la igualtat d'oportunitats pel que fa nivell socioeducatiu i el gènere.

Encara que s'han dissenyat i implementat nombroses actuacions i mesures per combatre el fracàs escolar, els resultats analitzats mostren que aquest continua sent un problema important a Catalunya, per la qual cosa, es pot comprovar que aquestes no són una solució eficaç per combatre aquest fenomen. D'acord amb Escudero i Martínez (2012) calen canvis profunds en el sistema educatiu i en la societat, en comptes de polítiques i mesures especials de caràcter reactiu, ja que el fracàs escolar és un problema que sorgeix a causa de la incompetència del sistema educatiu per satisfer les necessitats de l'alumnat i garantir el seu màxim desenvolupament.

Per finalitzar, cal destacar que aquest treball, al estar centrat principalment en l'etapa obligatòria, no ha pogut recollir l'impacte d'aquesta problemàtica en altres etapes i contextos, encara que els resultats obtinguts, deixen entreveure les conseqüències d'aquest fenomen en aquests altres àmbits com el polític, l'econòmic, el social, etc., confirmant així, la idea que el fracàs escolar va molt més enllà del món educatiu (Marchesi, 2003).

7. Conclusions i propostes per combatre el fracàs escolar

7.1. Conclusions

Les dades analitzades al llarg del treball mostren que l'educació a Catalunya ha de millorar i per fer-ho és essencial afrontar una de les problemàtiques que més l'afecten i que té grans repercussions en aquest i altres àmbits: el fracàs escolar. Tot això ens ha de portar a reflexionar sobre el funcionament del sistema educatiu espanyol i català, en relació a les polítiques i mesures realitzades, i alhora, sobre el rol desenvolupat per les institucions, administracions i agents implicats en l'educació de l'alumne/a.

Tot i que la situació ha millorat lleugerament en els últims anys, el fracàs escolar continua sent una problemàtica molt present a Catalunya, per la qual cosa es pot deduir que les actuacions desenvolupades fins l'actualitat, no han estat les més adequades per solucionar-lo. Considerem que s'aconseguirà una major eficàcia en la lluita contra el fracàs escolar si les mesures s'apliquen dins del context escolar ordinari, ja que el fracàs escolar és propi d'aquest, i, sobretot, si aquestes realment atenen a les causes que el provoquen. Per exemple, estimem que una de les claus per acabar amb les desigualtats de gènere i de classe social són les polítiques basades en l'equitat, ja que només mitjançant aquestes es podrà garantir que els alumnes es trobin en igualtat d'oportunitats sigui quina sigui la seva situació.

La persistència d'aquesta problemàtica a Catalunya demostra que sistema educatiu no està preparat per respondre la diversitat, ja que una bona part de l'alumnat no aconsegueix l'èxit, encara que hagi o no, superat l'educació secundària obligatòria. Aquesta situació presenta un panorama futur complicat, per la qual cosa és necessari actuar de forma immediata i, sobretot, adequada. Si no es combat eficaçment el fracàs escolar, a mig i llarg termini, una gran part de

la població tindrà un nivell formatiu baix, la qual cosa provocarà que per una banda, els llocs de treball que requereixin personal poc qualificat no siguin suficients per abastir la totalitat de població que el demanda i, per l'altra, manquin persones qualificades per desenvolupar llocs de treball de major capacitat.

Cal destacar que combatre el fracàs escolar exigeix la implicació de tots els agents, institucions i administracions educatives, mitjançant el treball conjunt amb l'objectiu d'assolir l'èxit de l'alumnat. Aquest canvi ha de ser impulsat des dels òrgans governamentals fins al context més proper a l'alumnat. Ara bé, la rigidesa que caracteritza el sistema educatiu espanyol i català, no facilita que els diferents agents i institucions per una banda, treballin conjuntament i, per l'altra, s'adaptin a l'alumnat, ja que el sistema encara es basa en la concepció que és l'alumne/a el que s'ha d'adaptar a aquest.

Tot i que el fracàs escolar és un tema bastant estudiat existeix poc consens en la seva conceptualització així com, en les causes i conseqüències que el caracteritzen. Considerem que arribar a un consens sobre les principals característiques d'aquesta problemàtica facilitarà la resolució de la mateixa. D'altra banda, al tractar-se d'un fenomen tant complex i que afecta a tants àmbits, cal continuar investigant per poder trobar les actuacions més eficaces per solucionar-lo.

Per finalitzar, es proposen algunes línies d'investigació que sorgeixen a partir del present estudi:

- ◁ Analitzar les conseqüències del fracàs escolar a mig i llarg termini a Catalunya, considerant indicadors com: nivell educatiu de la població, relació entre fracàs escolar i atur, relació entre fracàs escolar i precarietat laboral, etc.
- ◁ Realitzar un estudi comparatiu entre la situació de fracàs escolar a Catalunya o Espanya amb algun país de la Unió Europea.

7.2. Propostes per combatre el fracàs escolar

En aquest apartat es recullen algunes propostes per combatre el fracàs escolar a Catalunya.

- ◁ *Promoure la diversitat i la inclusió.* Tots els alumnes tenen característiques i necessitats diferents, les quals requereixen una atenció individualitzada. Considerem que aquesta és clau per prevenir i combatre situacions de fracàs escolar.
- ◁ *Realitzar un diagnòstic inicial i continu de les capacitats i necessitats de l'alumne/a.* Tal i com mostren les dades, el fracàs escolar ja és present a l'etapa d'educació primària, per la qual cosa és necessari dur a terme una actuació preventiva en les etapes inicials de l'educació, per garantir que l'alumne/a es desenvolupi al màxim de les seves capacitats.
- ◁ *Facilitar una segona oportunitat a aquells alumnes que van abandonar el sistema educatiu sense assolir les competències mínimes.* Cal crear i potenciar formacions que permeten la reincorporació dels alumnes al sistema educatiu.
- ◁ *Garantir una formació pedagògica inicial i continua de major qualitat pel professorat.* El professorat ha d'estar altament qualificat pedagògicament per detectar

i afrontar aquest tipus de problemàtica a l'aula, per la qual cosa necessita rebre una formació inicial i continua enfocada en aquesta competència.

- ◁ *Reforçar el vincle i la comunicació entre escola i família.* La família és un dels principals agents educatius i té una gran influència sobre el rendiment dels alumnes, per la qual cosa, portar a terme accions de sensibilització, conscienciació i treball conjunts és clau per aconseguir l'èxit educatiu de l'alumnat.
- ◁ *Promoure el treball en xarxa entre tots els agents que conformen la comunitat educativa.* El treball en xarxa entre els agents i entitats sociocomunitàries i educatives properes a l'alumne/a contribueixen a l'èxit i la qualitat del procés educatiu.
- ◁ *Dotar als centres educatius de l'autonomia necessària per gestionar el currículum i els recursos afavoreix la satisfacció de necessitats i per tant, contribueix a la reducció del fracàs escolar.*
- ◁ *U* *atiu.* El primer pas per assolir l'èxit de tot l'alumnat és garantir la igualtat d'oportunitats, per la qual, és necessari que el sistema sigui equitatiu.

8. Consideracions finals

En aquest apartat es recullen les principals competències adquirides i consolidades a llarg de tot aquest procés.

Durant la realització del treball s'ha posat en pràctica la capacitat de reflexió i anàlisi crítica, tant en l'elaboració del marc teòric com en la recollida i la interpretació de les dades estadístiques, amb l'objectiu de dur a terme un estudi profund sobre la problemàtica del fracàs escolar a Catalunya. Tot això ha afavorit la creació d'una opinió pròpia en relació a aquest fenomen, ja que abans de realitzar aquest treball no era conscient de la magnitud real d'aquest problema.

Cal destacar que dur a terme aquest estudi ha permès comprendre i desenvolupar diferents rols característics de la pedagogia com el d'investigadora i alhora, també permet posar-se en la pell de la resta d'agents implicats en la problemàtica del fracàs escolar (alumnat, família, professorat, societat, etc.).

Per últim, també s'han posat en pràctica les competències relacionades amb la flexibilitat i l'adaptabilitat, sobretot a l'hora de fer front als petits imprevistos que han anat sorgint al llarg de la investigació.

9. Referències bibliogràfiques

- < Ajuntament de Barcelona (2015). *Prog* K Recuperat de <http://goo.gl/4cMpCt>
- < Blat, J. (1985). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo*. Recuperat de <http://goo.gl/bSIU4i>
- < Bonal, X., Castejón, A., Zancajo, A. i Castel, J.L. (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Recuperat de <http://goo.gl/TqrWKY>
- < Caballero, J.F. (2006). *La Teoría de la justicia de John Rawls*. Recuperat de <http://goo.gl/ZuueLD>
- < Calero, J., Choi, A. i Waisgrais, S. (2010). *Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006*. Recuperat de <http://goo.gl/u0yx0X>
- < Calero, J.; Escardíbul, J.O. i Choi, A. (2012). *El fracaso escolar en la Europa mediterránea a través de PISA-2009: radiografía de una realidad latente*. Revista Española de Educación Comparada, 19, 69-104. Recuperat de <http://goo.gl/iGXZER>
- < Carabaña (2003). *De una escuela de mínimos a una de óptimos: la exigencia de esfuerzo igual en la Enseñanza Básica*. Recuperat de <http://goo.gl/48oMC4>
- < Collet, J. i Tort, A. (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Recuperat de <http://goo.gl/VlxGMA>
- < Comisión Europea (2006). *Resumen ejecutivo sobre el estudio del abandono escolar prematuro*. Revista de Educación, 341. Recuperat de <http://goo.gl/8xszm6>
- < Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014). O @
Recuperat de <http://goo.gl/Kw2R3e>
- < CTEsc (2011). *El riesgo de fracaso escolar en Cataluña*. Colección estudios e informes, 26, 31-32. Recuperat de <http://goo.gl/kM4sfE>
- < Diputació de Barcelona (2014). *Presentació del projecte de l'Escola de Segona Oportunitat a l'Hospitalet*. Recuperat de <http://goo.gl/D4Zlru>
- < Escudero, J.M. (2005). *Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?* Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 1. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperat de <http://goo.gl/le8LWw>
- < Escudero, J.M., González, M.T. i Martínez, B. (2009). *El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas*. Revista Iberoamericana de Educación, 50, 41-64. Recuperat de <http://goo.gl/IShkRG>
- < Feito, R. (2009). *Éxito escolar para todos*. Revista Iberoamericana de Educación, 5, 131-151. Recuperat de <http://goo.gl/NTHm4R>
- < Fernández, M., Mena, L. i Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección estudios sociales, 29. Recuperat de <http://goo.gl/mkDfkF>
- < Fundació Caixa Catalunya (2009). *Informe de la inclusión social en España*. Recuperat de <http://goo.gl/r9l6TL>
- < Fundació CIREM (1995). *Èxit i fracàs escolar en temps de reforma*. Recuperat de <http://goo.gl/EqiV00>
- < Gabarró, D. (2010). *¿Fracaso escolar?* Recuperat de <http://goo.gl/Gi1Len>
- < García, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Madrid: Editorial Síntesis.
- < Generalitat de Catalunya (2013). \

- reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*. Recuperat de <http://goo.gl/jVYwyB>
- < Generalitat de Catalunya (2015). *Programas de formación e inserción*. Recuperat de <http://goo.gl/Tf5Ym4>
 - < Gobierno de España (2013). *PISA 2012. Informe español*. vol. 1. Recuperat de <http://goo.gl/basBc3>
 - < Gobierno de España (2013). *PISA 2012. Informe español*. vol. 2. Recuperat de <http://goo.gl/7hrhB4>
 - < Gobierno de España (2015). *Las cifras de la educación en España. Curso 2012-2013*. Recuperat de <http://goo.gl/v1u6ld>
 - < IDESCAT (2014). *Abandonament prematur dels estudis. Per sexe. 2013*. Recuperat de <http://goo.gl/0fZsZQ>
 - < IDESCAT (2015). *Educació secundària. Alumnes. Per nivells i sexe. Comarques, àmbits i províncies*. Recuperat de <http://goo.gl/D8otMd>
 - < Injuve (2012). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Recuperat de <http://goo.gl/7smPdU>
 - < Ivie (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Recuperat de <http://goo.gl/oCvuMW>
 - < Lara, B.; González, A.; González, M.A. i Martínez, M.G. (2014). *Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio*. Revista de Educación y Desarrollo, 30, 71-83. Recuperat de <http://goo.gl/tlzmMd>
 - < Lozano, A. (2003). *Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria*. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 1, 43-66. Recuperat de <http://goo.gl/t0Aek8>
 - < Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Recuperat de <https://goo.gl/nTKn2P>
 - < Marchesi, A. i Hernández, C. (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
 - < Marina, J.A. (2011). *El abandono escolar*. Recuperat de <http://goo.gl/v11Psv>
 - < Martínez, J.S. (2007). *Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas*. Revista de Educación, 342, pp. 287-306. Recuperat de <http://goo.gl/81gX2E>
 - < Martínez, J.S. (2009). *Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO*. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol.2, 1, 56-85. Recuperat de <http://goo.gl/3zMtnA>
 - < Martínez, V. (2009). *Diversos condicionantes del fracaso escolar en la Educación Secundaria*. Revista Iberoamericana de Educación, 51, 67-85. Recuperat de <http://goo.gl/gAR6r0>
 - < Osorio, M.C.; Mejía, L.H. i Navarro, J.A. (2009). *Factores psicosociales que influyen en el éxito o fracaso del aprovechamiento escolar en la asignatura de Física básica*. Espacios Públicos, vol.12, 26, 261-276. Recuperat de <http://goo.gl/2e1oxB>
 - < Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
 - < Roca, E. (2010). *El abandono temprano de la educación y la formación en España*. Revista de Educación, número extraordinario 2010, 31-62. Recuperat de <http://goo.gl/3pVxli>
 - < Roca, E.; Carmona, J.; Boix, C.; Colomé, R.; López, A.; Sanguinetti, A. (...) Sans Fitó, A. (2010). *El aprendizaje en la infancia y la adolescencia: claves para evitar el fracaso*

- escolar*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperat de <http://goo.gl/zplkKX>
- ◁ Sánchez-Pascuala, F. (2011). *Del éxito escolar a la reducción del abandono escolar temprano*. Recuperat de <http://goo.gl/rMtBne>
 - ◁ Tomatis, A. (1996). *El fracaso escolar*. Barcelona: Biblària.
 - ◁ UNICEF (2007). *Propuestas para superar el fracaso escolar*. Recuperat de <http://goo.gl/g4i9mo>
 - ◁ Valiente, O., Zancajo, A. i Tarriño, A. (2014). *O* # y Recuperat de <http://goo.gl/0SAztA>
 - ◁ XTEC (2015). *Programes de Diversificació Curricular*. Recuperat de <http://goo.gl/AyifGM>

7. Annexos

Annex A

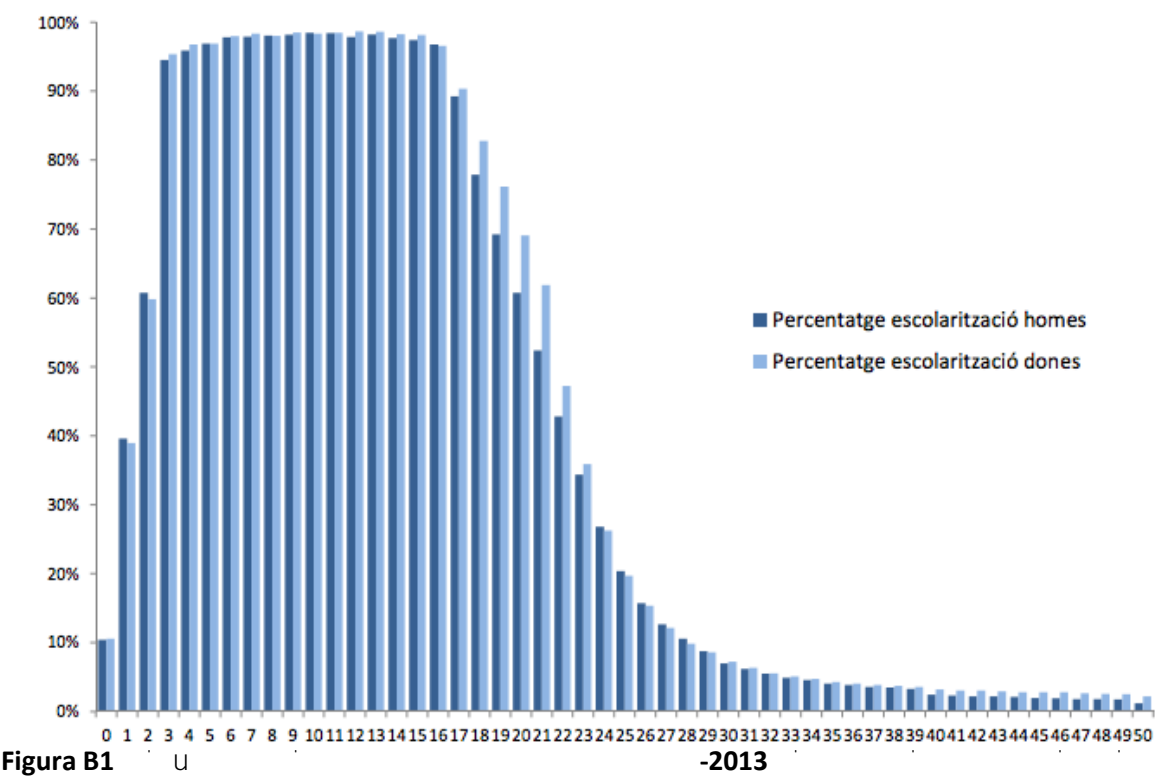


Figura B1

-2013

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014.

Annex B

u # h lumnes repetidors en Educació Primària per comunitat autònoma, cursos finals de cada cicle i sexe (curs 2012-2013)

	Segon curs			Quart curs			Sisè curs		
	TOTAL	Homes	Dones	TOTAL	Homes	Dones	TOTAL	Homes	Dones
TOTAL	4,6	5,1	4,1	3,9	4,3	3,5	4,4	5	3,7
Andalusia	5,6	6,4	4,7	4,4	4,9	3,9	4,7	5,4	3,9
Aragó	6,9	6,2	7,6	7,4	6	8,9	7,9	5,7	10,3
Principat d'Astúries	4,2	4	4,5	3,4	3,3	3,5	4	4,3	3,7
Illes Balears	6,5	6,8	6	4,8	5,3	4,2	5,1	6	4,2
Canàries	5,4	6,5	4,3	5,1	5,8	4,4	5,5	6,7	4,2
Cantàbria	3,8	4,3	3,2	3,1	3,5	2,6	3,6	4,8	2,2
Castilla i Lleó	6,6	7,1	6	6	6,4	5,7	7,2	8	6,3
Castilla-La Manxa	6,9	7,7	6	5	5,6	4,5	5,3	6,2	4,3
Catalunya	1,4	1,6	1,2	1,1	1,2	0,9	1,1	1,3	0,9
Comunitat Valenciana	4,4	4,8	3,9	4,2	4,9	3,6	5,4	6,5	4,2
Extremadura	5,1	5,9	4,3	3,7	4,6	2,7	4,7	5,9	3,4
Galícia	4,3	5	3,5	4,2	4,6	3,8	4,3	5	3,4
Comunitat de Madrid	4,7	5,2	4,2	4	4,4	3,5	4,4	5,1	3,7
Regió de Murcia	6,8	7,4	6,2	5,4	5,8	5	7,3	8,1	6,4
Navarra	3,7	3,9	3,5	2,6	2,8	2,5	2,8	3,5	2,2
País Basc	3,9	4,4	3,4	3,6	4,2	2,9	3,3	3,7	2,9
La Rioja	3	3,2	2,8	2,8	2,9	2,8	3,2	3,3	3
Ceuta	4,8	4,5	5,3	6,1	6,2	6	5	5,8	4,1
Melilla	4,3	5,8	2,9	4,5	5,1	3,9	2,9	3,5	2,1

Font: Las cifras de Educación en España, 2015. Elaboració pròpia.

Annex C

Taula # - **educació primària. Període 2008-2013**

	Primer	Segon	Tercer	Quart	Cinquè	Sisè
2008-2009	97,9%	95,0%	93,7%	92,2%	90,2%	89,0%
2009-2010	97,8%	96,0%	94,5%	93,2%	92,3%	90,0%
2010-2011	97,8%	96,3%	94,9%	93,2%	92,2%	91,0%
2011-2012	97,8%	96,3%	95,4%	93,8%	92,3%	91,0%
2012-2013	97,9%	96,2%	95,4%	94,3%	92,9%	91,1%

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014.

Annex D

Taula C3 h **totes les àrees. Curs 2012-h**
2013

	Total
Cicle superior	88,5%
Cicle mitjà	91,6%
Cicle inicial	93,9%

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014.

Annex E

Taula C4. k

-2013

	Graduació	Repetició	Certificat
TOTAL	86,5%	8,2%	5,3%
Nois	83,9%	9,5%	6,6%
Noies	89,3%	6,8%	3,9%

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014. Elaboració pròpia.

Annex F

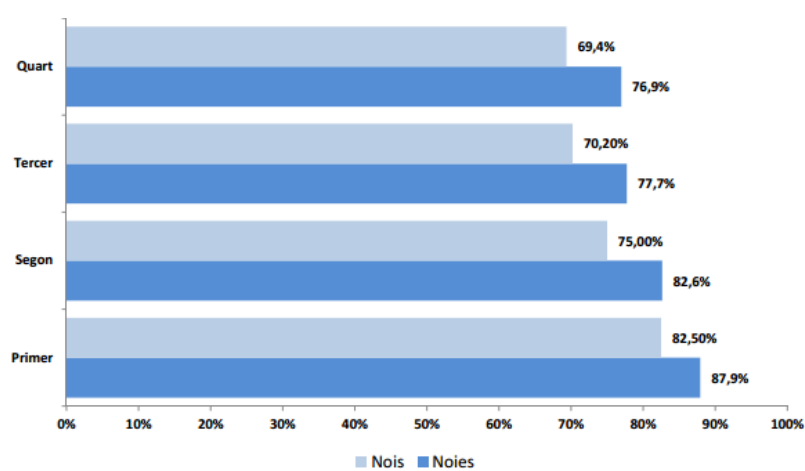


Figura B2. U

-2013 - o \ ' h

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014.

Annex G

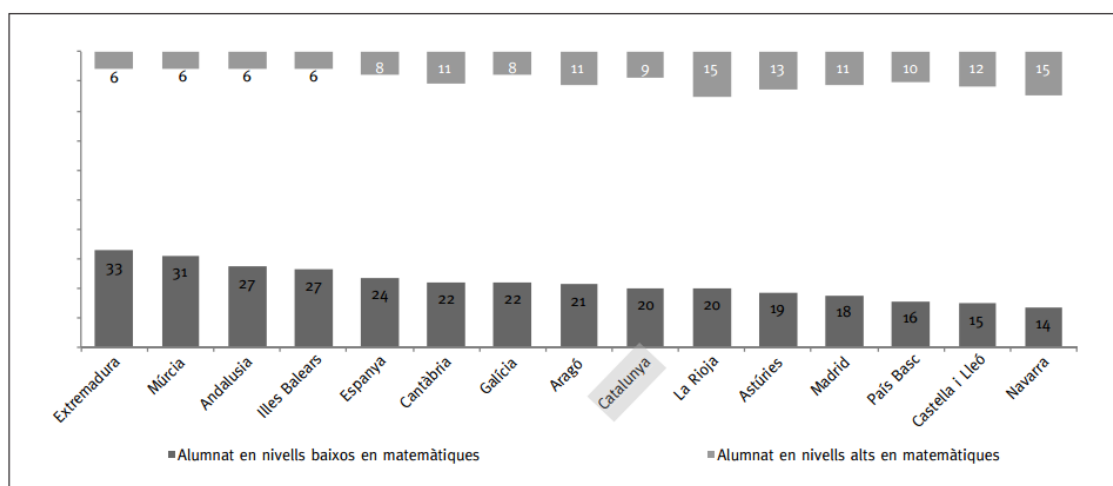


Figura B3 h

Font: Jaume Bofill, 2013.

Annex H

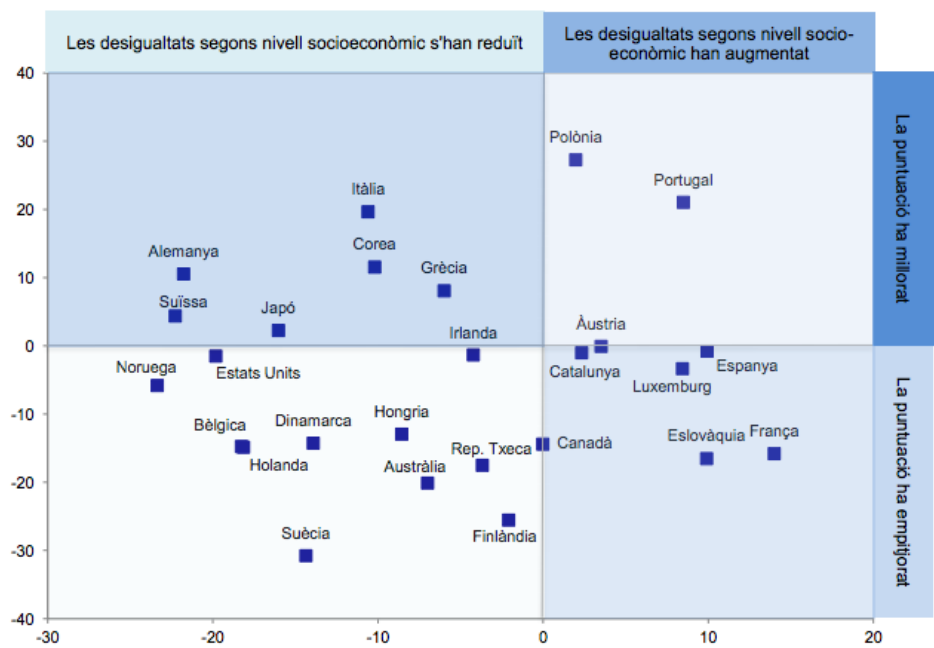


Figura B4. k

puntuac

- O # O

Font: Jaume Bofill, 2013.

Annex I

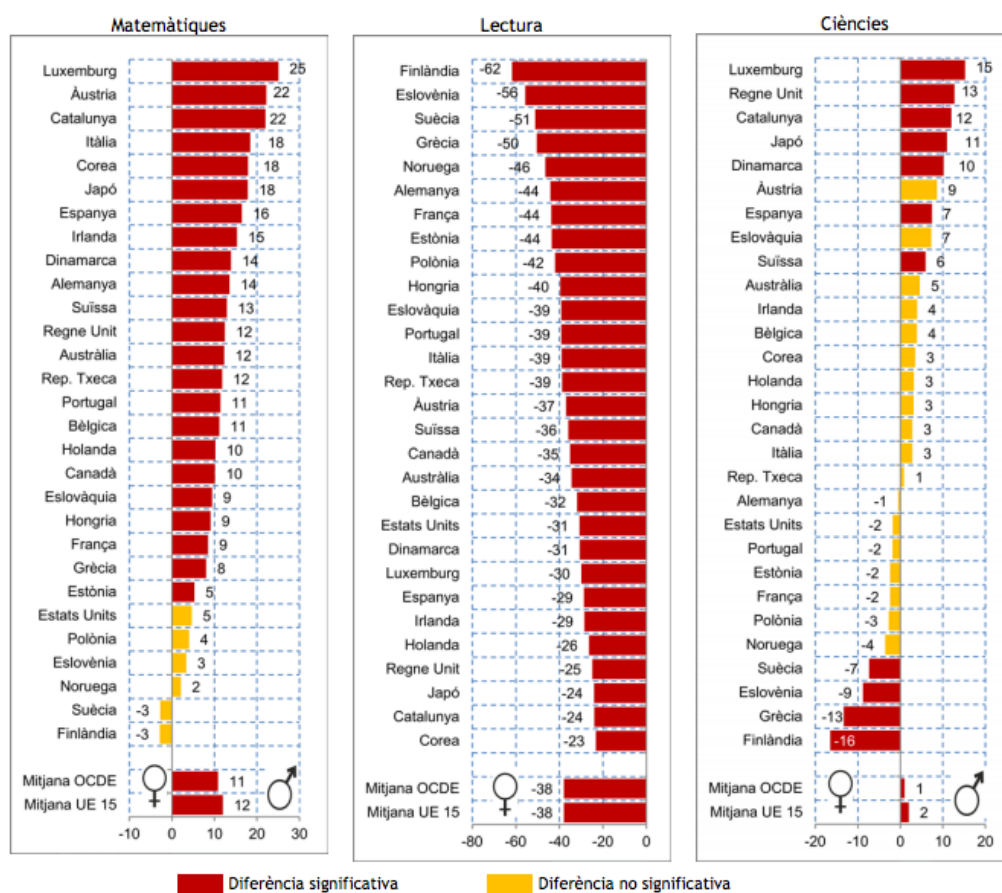


Figura B5. Diferències de puntuació en matemàtiques, lectura i ciències segons el gènere de

#

Font: Jaume Bofill, 2013.

Annex J

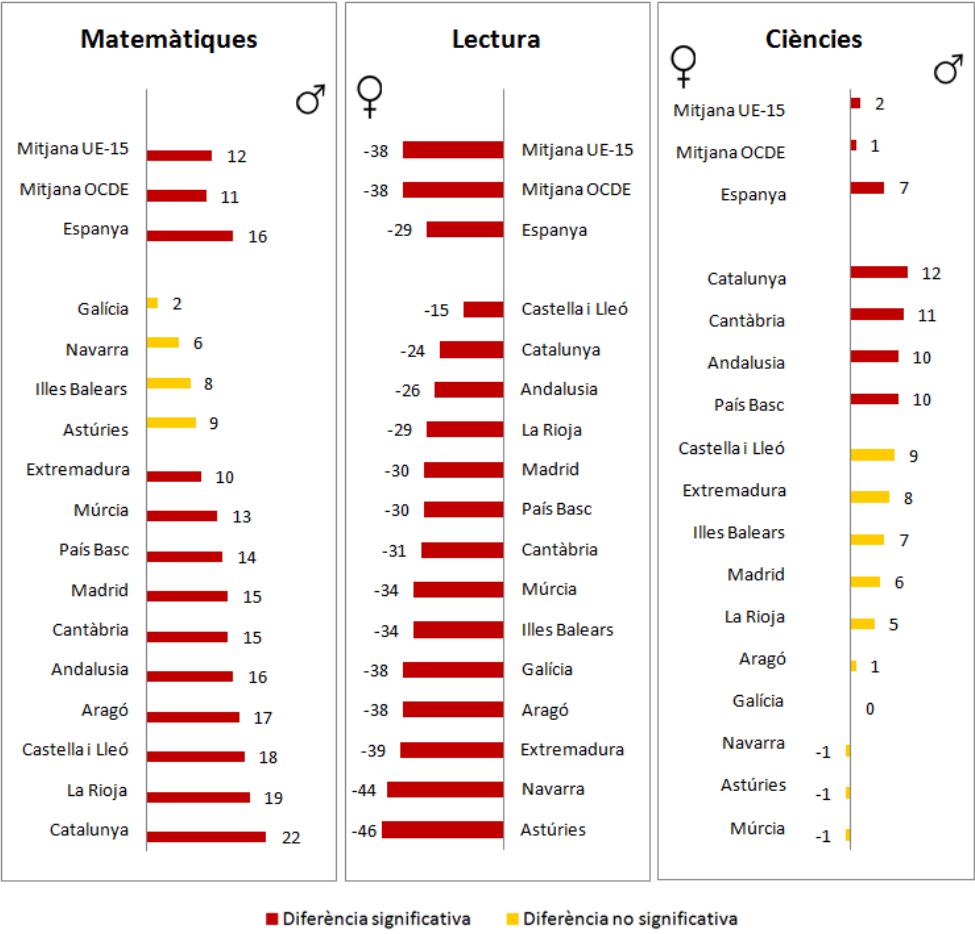


Figura B6. Diferències de puntuació en matemàtiques, lectura i ciències segons el gènere de

Font: Jaume Bofill, 2013. Elaboració pròpia.